

ブルーナーの教育論における「文化」変化 —「文化の弁証法」の教育的含意に着目して—

嶋 口 裕 基

はじめに

本稿の目的はジェローム・セイモア・ブルーナー（Bruner, Jerome Seymour, 1915-）の教育論における「文化」（culture）変化の促進と「文化」変化の仕組みについてのブルーナーの考えである「文化の弁証法」（dialectic of culture）の関連を明らかにし、「文化の弁証法」に焦点を当ててブルーナーの教育論の「保守」性について検討することにある。

「構造」や「ブルーナー仮説」で知られるブルーナーの教育論はさまざまな評価をこれまでにうけてきた。この教育論は『教育の過程』（*The Process of Education*, 1960）から『教育の適切性』（*The Relevance of Education*, 1971）までの間に展開されたものである。その教育論は教育と社会の関係という観点からも検討され、「保守」的であるという結論がなされた。この「保守」的であるという結論は、ジョン・デューイ（Dewey, John, 1859-1952）の教育論と対比されて得られたものであり、妥当といえるものである。

ブルーナーは1972年から十年間幼児の言語獲得研究を行ったが⁽¹⁾、教育について論じることをやめずにいた。そのブルーナーの教育論もまた「保守」的であるとデイビット・オルソン（Olson, D.）に指摘されている。しかしながら、その指摘は妥当とは言い難い。ブルーナーは教育による「文化」変化の促進を主張しており、加えてブルーナーのいう「文化の弁証法」に着目すると、ブルーナーの教育論をオルソンのいう意味での「保守」的と捉えきれないからである。もっとも、ブルーナーは「文化の弁証法」から教育について言及していないが、教育による「文化」変化の促進という観点からいえば、ブルーナーのいう「文化の弁証法」は教育的意味を含んでいる。「文化の弁証法」の教育的含意に着目すれば、幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論はオルソンのように「保守」的といえないというのが本稿の主張である。

「文化の弁証法」は幼児の言語獲得研究後に提示されたものであるから、「文化の弁証法」に含まれた教育的意味は、幼児の言語獲得研究前に展開された教育論にみられないものである。それゆえ「文化の弁証法」の教育的含意が明らかになることで、ブルーナーの教育論の進展が把握できると同時にブルーナーの教育論の新たな可能性も明らかになるであろう。

「文化の弁証法」の教育的含意からブルーナーの教育論がオルソンのいう意味での「保守」的といえないことを明らかにするにあたって、本稿の考察は次のように進められる。まず、幼児の言語獲得

研究以前以後において、ブルーナーの教育論が「保守」的に解釈された原因を特定する。次に、ブルーナーの「文化」変化の仕組みについての考え方およびブルーナーが教育で「文化」変化を促すように主張していることを確認する。その後、「文化の弁証法」を観点に、幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論における「文化」変化を検討し、その教育論は「保守」的といえないことを明らかにする。

1. 先行研究に見るブルーナー教育論の「保守」性とその原因

1-1. 幼児の言語獲得研究前のブルーナーの教育論の「保守」性

ブルーナーの教育論はさまざまな観点から検討されたが⁽²⁾、その中にデューイを観点としてなされたものがある。ブルーナーの教育論がデューイと対比して検討された原因はブルーナーの論文「デューイの後に来るものは何か」(“After John Dewey, What?”, 1962)にあるといってよいだろう。「デューイの後に来るものは何か」は、デューイの『私の教育学的信条』(*My Pedagogic Creed*, 1897)を批判するかたちでブルーナーの教育的信条が示されたものである。その論文は日本のデューイ研究者たちに注目され吟味された。デューイとブルーナーは同質的であるという解釈もなされたが⁽³⁾、ブルーナーのデューイ批判の不適切さと、デューイからみればブルーナーに不備な点があることが指摘された。

その指摘の一つに教育と社会進歩の関係からなされたものがある。「教育が社会変化 (social change) の基本的方法であると私は信じる」⁽⁴⁾とブルーナーが教育と社会進歩の関係について論じているからである。その指摘の要点はブルーナーが民主主義的価値論や未来の理想社会のビジョンを提示していないということにある。

デューイとの対比によるブルーナー批判の先陣を切った天野正輝は、ブルーナーは「社会進歩に対する教育の役割を、受動的、追従的關係」においているとする。天野によれば、「社会の進歩と教育との関係において重要なことは、教育がどのような仕方でも社会の変化に対応し、どのような方向で社会の将来に関与するかということ」である。その観点からいえば、教育による社会進歩への貢献は「科学技術の急速な進歩によって切り開かれた新しい分野、成果を、積極的に学校に導入すること」にあるというブルーナーの考えでは教育による社会進歩は難しい。なぜなら、「ブルーナーは最前線の知識を導入し、個人の優秀な能力の開発、自分独自の内的文化 *interior culture of his own* の創造をめざすが、しかし社会化の原理を重視せず、未来の理想社会へのビジョンをもたない彼においては、そのめざされたものが、真の民主主義社会の建設に通じていくことが出来るという保証はない」から、あるいは「民主主義的価値論や教育哲学を根底にもたない彼の理論では、民主的社会を建設していくために必要な識見と、民主的過程の手續きに熟達させることは困難である」からである⁽⁵⁾。未来への理想社会のビジョン、民主主義のための価値論や教育哲学の欠如ゆえに、ブルーナーの論理では教育は社会進歩に対して「受動的、追従的關係」にあると天野はいうのである。

「デューイの後に来るものは何か」を詳らかに検討した牧野宇一郎もまた、先のブルーナーの言葉

に対して、「これはどうもデューイのように教育が社会の進歩と改革とを実施するための基本的方法であるという意味ではなくて、教育は現在の社会変化を反映する基本的方法であるという意味ではなからうかと思われる」とし、天野の見解に同意している⁽⁶⁾。

高浦勝義も、天野や牧野と同様なことを指摘する。高浦は、知識や技能が急速に変化する社会変化の時代において、ブルーナーが提出している教育課題は「科学・技術化」と「民主化」の二点にあるとする。しかし、ブルーナーには「民主主義とか民主主義社会をいかに構想するのか」、「どのような方向に、何を、どのように解決していこうとするのか」といった「体系的陳述は皆無に等しい」から、先のブルーナーの言葉に対して、「その実、教育を社会の“変革”の基本的方法と考えるのではなく、現実の社会変化を“反映”し、支えていく基本的方法と考えているといえよう。教育による社会の保守的機能を前面にした考え方といえよう。」と指摘している⁽⁷⁾。

ブルーナーに民主主義的価値論や未来の理想社会のビジョンがないというのは、天野や牧野、高浦に限った指摘ではない⁽⁸⁾。教育を社会に対して「追従的」に、「受動的」に、「反映的」に、つまるところ、教育を社会の変化に対応させるという意味での「保守」的に見なしていると指摘されるのは、ブルーナーの教育論に民主主義的価値論や未来の理想社会のビジョンが欠如しているということに原因がある。

その理由を、ブルーナーが全く社会的次元に関心を持っていないわけではないが、「しかしながら、ブルーナーにとって社会的次元は主要な強調点でも主要な関心でもない」というジューン・フォックス（Fox, J.）の指摘⁽⁹⁾に求められるかもしれない。しかし小川博久は、そのフォックスの指摘に対して、ブルーナーが社会的側面を重視していることを指摘するのは容易であり、「心理学者の中ではきわめて広い社会的視角をもった研究者のひとりである」と述べている⁽¹⁰⁾。ブルーナーが民主主義的価値論や未来の理想社会のビジョンを述べなかったのは、社会的次元に主要な関心がなかったわけではなく、むしろ、ブルーナー自身が心理学者という立場にあることに意識的であったからであろう。ブルーナーはこう述べている。「国が戦争をすべきかそうでないかをもちっとも有能な将軍が決定できないのと同じく、たとえ有能な心理学者であっても、教育目標を決定することが彼らの役割ではないことは、心理学者として、私には十分に明白である」⁽¹¹⁾。したがって、ブルーナーが天野や牧野、高浦のように指摘されるのは当然である。また、「デューイの後に来るものは何か」という表題が示すように、デューイを乗り越えようとしたのであるから、ブルーナーが彼らに批判的に検討され、そのように指摘されるのも当然のことである。

1-2. 幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論の「保守」性

以上の指摘は、『教育の過程』から『教育の適切性』までに展開された教育論になされたものである。その後、ブルーナーは幼児の言語獲得研究を行い、「文化心理学」（cultural psychology）を提唱し⁽¹²⁾、心理学の研究として主に「ナラティブ」研究を行っている⁽¹³⁾。とはいえ、その間にもブルーナーは教育について論じている。

オルソンは、ブルーナーの教育論は幼児の言語獲得研究を境に「主観性」(subjectivity)から「間主観性」(intersubjectivity)を強調するように変化したといい⁽¹⁴⁾、幼児の言語獲得研究以前以後でブルーナーの教育論が変化したことを認めている。しかし教育と社会の関係では、デューイと対比すると、ブルーナーは「保守」的であるとオルソンは指摘する。オルソンはこう述べている。

デューイと進歩主義者たちは、もちろん、既存の社会の要求に子どもたちを形成するよりも子どもたちに仕えるために教育を計画する主な主導者であった。実際、デューイにとって、ある種の教育は社会を変える、つまり社会をより民主主義的にするための手段として見なされていた。

ブルーナーの文化心理学は、一方で、個人と社会の関係をより科学的基盤の上で説明しようとする試みである。しかしブルーナーの態度は、それは議論されるかもしれないが、彼が社会的実践あるいは文化的実践の反映として心(mind)をみなしている点で、そして彼はそれらの実践の批評家としての個人をめったに述べない点で、本質的に保守的なものである。……デューイとは違って、ブルーナーは社会変化の媒体としてよりも社会的再生産として教育をみなしている。やはり、これはブルーナーが社会変化を説明することではなく、心を説明することに主な関心があるからである。⁽¹⁵⁾

オルソンによれば、ブルーナーにとって、「心」は「文化」の反映であり、しかも個人は「文化」を批評しない⁽¹⁶⁾。つまり、ブルーナーは所与の「文化」を所与のままにしている。だから、ブルーナーは教育を「社会的再生産」と見なしていることになり、ブルーナーの態度は本質的に「保守」的である、ということになる。

しかしながら、幼児の言語獲得研究後のブルーナーに関していえばオルソンの指摘は妥当であるとは言い難い。幼児の言語獲得研究後のブルーナーは、教育による「文化」変化の促進を主張しているからである。

2. 教育と「文化」の「フォーラム」としての側面および「文化の弁証法」

幼児の言語獲得研究も終わりに近づいたころに書かれた論文「教育の言語」(“The Language of Education”, 1982)で、ブルーナーは「文化」を「交渉的な、あるいは『解釈学的な』、または交流的な見方」(以下「交渉的な見方」と略する)で捉えている。この見方は「社会的諸現実」(social realities)に関するものである。ブルーナーは民主主義や平等といった「社会的諸現実」は「事物ではなく、頭の中でもなく、そのような概念の意味についての議論や交渉の行為にある」とする。というのも、「社会的諸現実」は躓いたり蹴飛ばしたときに自分自身を傷つけたりするレンガではなく、人間の認知の共有によって達成された意味である」からである⁽¹⁷⁾。つまり「交渉的な見方」とは、「社会的現実を人びとの交渉によって生み出された意味とする見方」ということである。

「交渉的な見方」で捉えると、「ある文化それ自体は、それに参加する人びとによる解釈を常に必要とするあいまいなテキストからなっている」と見なされる。そしてこのように見なされた「ある文化」は「その構成員によってそれが解釈と再交渉をされながら創造し再創造される過程に常にある」。「こ

の見方では、ある文化はそれが行為のための一連の規則や詳述と同じように、意味を交渉したり再交渉したりするための、あるいは行為を解釈するための「フォーラム」である。そして、「一つの文化のフォーラムの側面こそ、その参加者にその文化を常に作り作り直す役割を、すなわち、規則に適切なきっかけが起これば規範的な役割を演じきることを遂行する傍観者よりむしろ参加者としての積極的役割を与えるのである」とブルーナーは述べている⁽¹⁸⁾。

ブルーナーにしたがえば、「交渉的な見方」では「文化」は二つの側面をもっている。一つは「行為のための一連の規則や詳述」という側面、いま一つは人びとが「意味の交渉や再交渉」あるいは「行為の解釈」をなす場としての「フォーラム」という側面である。この「フォーラム」は前者の側面である「規則」を「作り作り直す役割」を持っている。したがって、「フォーラム」としての側面のゆえに「文化」は変化することになる。

「文化」変化ということに着目すれば、「文化」の「フォーラム」としての側面という考えが後の「文化の弁証法」に引き継がれ再定式されたということが出来る。「文化」の「フォーラム」としての側面という考えを提示した後では、ブルーナーは「文化」変化に関して「文化の弁証法」という考えから述べているからである。

「文化の弁証法」は「規範的に予期できるもの（the canonical expectable）と想像的に可能であるもの（the imaginatively possible）の弁証法」⁽¹⁹⁾のことである。より詳しくいうとこうである。

より内容を物語的に述べるならば、そのまさに本性においてもろもろの文化は現実（reality）の概念を支配する争いとして表わされる。どんな文化においても、どのようにほんとうは事柄があるかあるいは事柄があるべきかという規範的なヴァージョンと何が代替的にありうるかという対抗するヴァージョンがある。⁽²⁰⁾

「文化」は我々の「現実」の概念を支配する。つまり「文化」には「規範」的な側面がある。しかし「規範性や通常性は、典型的に想像できる『別のもの』と衝突している」⁽²¹⁾。それゆえ「文化」には既存の「規範」に対抗する「想像できる別のもの」という側面がある。ブルーナーは「弁証法」を明示的に定義していないが、「相反するものが存立している状態」の意味で用いているようである⁽²²⁾。「文化の弁証法」とは「ある文化における規範的なものとそれに代わる想像されるものの存立状態」といえよう。

この「文化の弁証法」は「文化」を変化させる動因となる。「規範的なものと想像されるものの弁証法は人間の文化に本来的に備わっているだけでなく、その弁証法は文化に運動の過程を与え、そしてある程度底知れない方法で、文化に予測不可能性つまり文化に自由を与える」⁽²³⁾からである。

したがって、「文化」変化ということにすれば、「文化」の「フォーラム」としての側面が「文化の弁証法」へと引き継がれ、再定式化されているといえるのである。

これまでブルーナーのいう「文化」変化の仕組みを「文化」の「フォーラム」としての側面と「文化の弁証法」から見てきたのだが、ブルーナーは「文化」変化の仕組みを述べる一方で、教育と関係させながら「文化」変化について述べている。それは「文化」の「フォーラム」としての側面のため

に教育が必要だということである。ブルーナーはこう述べている。

全ての文化はこの「フォーラム風の」(forum-like) 特徴を強めるための特殊化された制度や機会を保持している。ストーリーテリング、劇場、科学、そして法体系でさえこの機能、すなわち、直接的な要求の文脈から離れて可能世界を探る方法を強めるためのあらゆる技術なのである。教育はこの機能を果たすための重要なフォーラムの一つである（ないしはあるべきだ）。といっても、そうすることに教育はしばしば臆病なのだけれども。⁽²⁴⁾

ブルーナーによれば、ストーリーテリングや劇場や科学、法体系は、文化の「フォーラム」としての側面を強める機能を果たしている。ストーリーテリングといったものは「可能世界」を探ることを強めるものだからである。ストーリーテリングなどが「文化」の「フォーラム」の側面の機能を強めるのだから、「文化」はストーリーテリングといった「可能世界」を探ることによって変化するということになる。ブルーナーによれば、この「可能世界」をうまく探ることができるようにするのが教育なのである。ブルーナーは教育をそのようにすべきと述べている。すなわち、教育は「文化」変化を促進するものであるとブルーナーは主張しているのである。

この教育による「文化」変化の促進という主張は、この主張ののちに「文化の弁証法」として再定式化された「文化」変化の仕組みにもあてはまる。つまり、教育によって「文化の弁証法」による「文化」変化が促されるということである。もっとも、ブルーナーは「文化の弁証法」を観点に教育については論じていない。しかし、「文化」は「可能世界」を探ることで変化するという「文化」の「フォーラム」としての側面をもとになされた主張は「文化の弁証法」においてもあてはまるといえる。それは「文化の弁証法」を、アンソニー・アムステルダム（Amsterdam, Anthony G.）との法の共同研究の文脈であるが、ブルーナーが次のように述べていることに確認できる。

我々の目的にとって、文化はより広い共同体が規範的で予測できる社会的現実と受け取っていることと、その共同体における諸個人や諸集団が規範的なものに代わる可能世界として思いつくことの均衡を表わしている。我々はこのように、たいいてい制度的形式に固められた規範的なものと、規範的なものに一致しない関心によって生み出され、しかしまた例えば劇場や批評やフィクションのような時折制度化されたものによっても生み出される可能世界の弁証法的相互作用として文化を扱う。⁽²⁵⁾

ここでは「文化の弁証法」でいう「想像されるもの」が「可能世界」として表わされている。そして、「文化の弁証法」での「可能世界」は、ある共同体に属する個人や集団の「規範的なものに一致しない関心」、および劇場といったと制度化されたもので生まれるとされている。ここで述べられた制度化されたものは「文化」の「フォーラム」としての側面で述べられたものと同等のものであり、「文化」の「フォーラム」としての側面と共通している。さらに「文化の弁証法」においてもそれらの制度は、「文化」の「フォーラム」としての側面と同じく、「可能世界」を探るためのものである。したがって、「可能世界」を探ることは「文化の弁証法」においても「文化」変化につながることになる。だから、「文化」の「フォーラム」としての側面に基づいた教育への主張は「文化の弁証法」に基づいてもあ

てはまるのである。

「文化」変化の仕組みを「文化」の「フォーラム」の側面として捉えるのであれ「文化の弁証法」として捉えるのであれ、「文化」変化の仕組みから、ブルーナーは教育を「文化」を変化に導くよう「可能世界」をうまく探ることができるようにすべきと主張しているのである。

3. 幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論における「文化」変化

ブルーナーは教育で「文化」変化を促すように主張している。彼にとって教育は「可能世界を探るための方法」を促す役割を持っているからである。「可能世界」を探ることが「文化」変化を促すことになるのは、それが「文化」の「フォーラム」としての側面およびそれが後に再定式化された「文化の弁証法」に基づく「文化」変化を導くからである。ブルーナーは「文化の弁証法」それ自体を教育の文脈というより心理学の研究や先に見た法の研究の文脈で用いている⁽²⁶⁾けれども、教育による「文化」変化の促進という点で「文化の弁証法」は教育に全く無縁なものではない。それに加え、教育による「文化」変化という観点から検討して見ると、「文化の弁証法」は教育的意味を含んでいるといえる。以下でそれを確かめたい。

「文化の弁証法」に着目すると、「文化」変化のために「可能世界」を探るための方法を促す役割を教育が果たすには次の二つの条件が必要であると示される。一つは「文化」変化には必ず既存の「文化」への参加が必要であるということ、二つはその「文化」参加主体の「志向的状态」(intentional state) が抑圧されてはならないということである。それら二つは以下のように導かれる。

「文化の弁証法」は「規範的なもの」と「想像されるもの」の「存立状態」のことであった。「文化」を変化させうる「想像されるもの」は「規範的なもの」なくしてありえない。個人はある「文化」に参加しない限り「規範的なもの」を知りえないゆえに、何らかの前もって存在する「文化」に参加しない限り「文化」を変化させることはできない。だから、「文化」変化には必ず既存の「文化」への参加が必要であるという第一の条件が導かれる。

第二の条件はブルーナーのいう「文化」の「ノエティックスペース」(noetic space) と「文化の弁証法」の関連から導かれる。ブルーナーは「文化」には「想像されるもの」の空間があるという。ブルーナーはそれを「想像的空間」(imaginative space) として、次のようにいう。「各々の文化は、現実的なものに代わるものであふれた、その文化の独特な想像的空間を保持している。我々はそれをその文化のノエティックスペースと呼びたい⁽²⁷⁾。ブルーナーがいうには、「ノエティック」は古ギリシア語の「ヌース」(nous) に由来する。「ヌース」には、ブルーナーによると、「合理的な心の熟慮だけでなく心の欲求や愛情 (appetites and affections)」という意味が含まれている。ここでいわれた「欲求や愛情」は現代の哲学者なら「心」の「志向的状态」と呼ぶだろうとブルーナーはいう。「心」の「志向的状态」とは「信念、欲望、感情、希望、意図」のことである⁽²⁸⁾。

先に触れたように、「文化の弁証法」でいう「想像されるもの」は「規範」に対する個人の関心の不一致から生まれるものであったが、「ノエティックスペース」を踏まえると、「想像されるもの」は

「志向的状态」によって生み出されるということになる。したがって、「志向的状态」が抑圧されると「想像されるもの」が生みだされなくなり、「文化」変化がなされなくなる。こうして、「文化」変化のためにはある「文化」に参加した主体の「志向的状态」が抑圧されてはならないということが導きだされるのである。

このほかにも「文化の弁証法」から導かれる教育における「文化」変化のための条件があるかもしれないが、本稿ではさしあたりこの二つで考察をとどめたい。この二つからオルソンが指摘するようにブルーナーの教育論は本質的に「保守」的であるといえなくなるからである。

第一の条件からみれば、オルソンが指摘したように、教育で「文化」の再生産あるいは社会的再生産がなされることになる。しかしそれは、「文化」や社会を変化させるには必要なことである。そうでなければ、既存の「文化」や社会に対して「想像されるもの」が生み出されることはなく、変化が望めないからである。なお、ブルーナーにとって「文化の弁証法」は社会の変化についてもあてはまるようである。「ちょうどすぐれた小説とすぐれた哲学の定式が、しばしば我々が思うよりもすばやく、文化を変えることができるように、人間らしく人間がありうることの新しく力強い洞察が社会とは何であり社会が何でありうるかという我々の見方を変えることができるのである」ことを「文化の弁証法」とブルーナーは述べているからである⁽²⁹⁾。

ブルーナーが教育で「文化」変化を促すようにいう場合、その変化が「文化の弁証法」に基づく限り、教育による既存の「文化」や社会の再生産は免れない。そういった意味で、オルソンが指摘するように確かにブルーナーは「保守」的である。しかし、その再生産された「文化」は、その「文化」の参加主体の関心と一致しなければ作り直されることになる。再生産された「文化」をもとに行われる「文化」変化はその「文化」の参加主体の関心に満足がいくようになされるため、「文化」参加主体による「文化」変化はその主体にとっての「よさ」の実現がめざされるものとなる。

だから、ブルーナーの態度が本質的に「保守」的であるとは、オルソンのように、既存の「文化」や社会の再生産の容認と「文化」を批評する個人をめったに述べていないということからいえない。「文化の弁証法」からいえば、「文化」の変化には既存の「文化」の獲得が必要であり、さらに、その「文化」を獲得した個人はその「文化」がその個人にとって不満だからこそ、その「文化」を変えようとするからだ。ブルーナーが「文化」を批評する個人をめったに述べていないとしても、個人が「文化」に不満を持つ限り「文化」は維持され続けない。もしブルーナーの態度が「文化の弁証法」に矛盾することなく本質的に「保守」的といえるのであれば、第二の条件からいって、ブルーナーが「文化」を変化させる個人の「志向的状态」の抑圧を認めている場合のみである。だが、それを認めれば「文化」変化を教育が促すように説く自身の主張と矛盾してしまい、ブルーナーの教育論の解釈としては不適切である。

もっともただ変化をいうのみでは、天野らの指摘のような意味で、ブルーナーは「保守」的であることには変わりはない。ブルーナーは相変わらず未来の理想社会のビジョン、民主主義のための価値論や教育哲学を披露していないからだ。だから、「文化の弁証法」による「文化」変化の「よさ」は「文

化」維持の「よさ」という可能性も否めない。しかし過去と違うのは、向かうべく方向性を次のように述べていることにある。

我々に必要なことは、我々が行こうとする先へのよりよい感覚と、どのような人に我々はなりたいのかについてのより深い確信を備えた改革運動である。そうして、価値があるものなら何であれ、我々が習得できる知性や共感の全ての源を使う我々の教育過程の未来に真に的を絞ることができる共同体の努力に、我々はとり組むことができるのだ。⁽³⁰⁾

教育の改革運動に関するこのブルーナーの主張からいえば、変化の目指す方向は人びとが望んでいるものから取り出されるものである。ある共同体に根付いている変化への方向、これをブルーナーが進むべく変化の方向と捉えているなら、「文化の弁証法」の変化が目指すべき方向はある共同体の構成員たちが望んでいるものである。ブルーナーは未来の理想社会のビジョンを示していないが、共同体の構成員が望んでいるものという変化の方向性は示しているといえよう⁽³¹⁾。

この変化の方向性に基づけば、「文化の弁証法」による「文化」変化は共同体の人々が望む「よさ」へと向かうことになる。共同体の人々が「文化」をそのままにすることを望むとするなら「文化」変化を行わないように仕向けられ、教育は「文化」の再生産としての役割を果たすことになる。その教育は「保守」的といえるものだから、この点ではオルソンの指摘は正しい。しかし、ひとたび共同体の人々が「文化」を変えることを望んだとき、教育は「文化」変化を促進する役割を果たすことになる。このように、ブルーナーのいう「文化」の変化の方向性は共同体が望んでいることと同じだけ、いいかえれば、あらゆる方向に向かうことができるのである。この点からも、幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論ではオルソンが指摘するように「保守」的であるとは捉え難いのである。

おわりに

幼児の言語獲得研究前、ブルーナーの教育論は既存の社会に追従する「保守」的なものとみなされ、理想社会や民主主義的価値論などを提示しない彼にとっては、それは妥当な指摘であった。幼児の言語獲得研究後では、ブルーナーが「心」を「文化」の反映とし、個人はその「文化」を批評しないと見なされたために「保守」的であるとされた。しかしそうではなかった。幼児の言語獲得研究の終わりごろからブルーナーは「文化」に「フォーラム」としての側面を見だし、教育が「文化」変化を促す役割を果たすべきだと主張している。「文化」の「フォーラム」としての側面は後に「文化の弁証法」として改めて定式化され、その「文化の弁証法」にしたがえば、「心」が「文化」の反映であってもその「文化」が維持し続けられるわけではないために、幼児の言語獲得研究後のブルーナーの教育論はオルソンのいう意味で「保守」的ではないのであった。また、幼児の言語獲得研究後のブルーナーでは、「文化」は教育によってあらゆる方向に変化を促せるものである。そうであるのも、共同体が望む方向へと変化を進めることをブルーナーが主張しているからである。積極的に教育目標を打ち立てようとしないことは幼児の言語獲得研究前と変わらないが、その方向性を示したことによって、彼の教育論は過去とは違って教育によるあらゆる方向への「文化」変化に応用可能となったので

ある。

その応用を実現するには具体的な方法が必要である。ブルーナーは「文化」の変化を促すものとして、ストーリーテリングや劇場、科学を挙げている。そうであれば、それらに関わることがらを育むことが必要となろう。特にストーリーテリングに関しては、「ナラティヴ」としてブルーナーが教育でも言及していることである⁽³²⁾。教育で「文化」の変化を促すことが求められ、その具体的な方法をブルーナーに求めるのであれば、「ナラティヴ」にそれを見いだすことができよう。今後の課題としたい。

注(1) Jerome Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press, 1983, p. 7.

(2) この点に関しては、例えば佐藤三郎編『ブルーナー理論と授業改造』明治図書、1972。を参照されたい。

(3) 上寺久雄『現代教育の課題—デューイ教育学の再評価—』教育タイムス社、1966、406～417頁。J・デューイ著 杉浦宏訳『教育における道徳原理』未来社、1968、188頁。

(4) Jerome Bruner, *On knowing: Essays for the left hand*, Harvard University Press, 1978 (expanded edition.), pp. 124-125.

(5) 天野正輝「J.S. ブルーナーによるデューイ批判の問題点」『日本デューイ学会紀要』第10号、1969、25、26頁。

(6) 牧野宇一郎「ブルーナー教授の『デューイの後にくるもの』について—デューイの『私の教育学的信条』との比較—(上)」大阪市立大学人文学部『人文研究』第23巻第6分冊、1972、50、53頁。

(7) 高浦勝義「ブルーナーの教育目的に関する一考察—デューイとの比較を通して」『日本デューイ学会紀要』第20号、1979、32～33、35頁。

(8) 例えばデューイ研究者でありながらブルーナーを好意的に評価した田浦武雄にも同様な指摘が見られる。(田浦武雄『デューイ研究』福村出版、1968、350頁。)

(9) June T. Fox, "Epistemology, Psychology, and Their Relevance for Education In Bruner and Dewey", *Educational Theory*, Vol. 19, No. 1, 1969, p. 61.

(10) 小川博久「認識論的・認知的比較（ブルーナーとデューイ）」佐藤三郎編『ブルーナー理論と授業改造』、141頁。

(11) Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1966, p. 23.

(12) Jerome Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, 1990.

(13) 例えば Jerome Bruner, *Making Stories: Law, Literature, Life*, Harvard University Press, 2002。が挙げられる。

(14) David Olson, *Jerome Bruner: the cognitive revolution in educational theory*, Continuum International Publishing Group, 2007, pp. 55-56.

(15) *Ibid.*, pp. 66-67. 傍点引用者。

(16) 石橋由美もブルーナーには「文化」によって精神が「つくられる」関係しか見いだせないと、オルソンと類似した指摘している(石橋由美「社会文化的アプローチを読み解く：ブルーナーの文化心理学をてがかりに」『心理科学』第19巻第2号、1997、37～40頁。)

(17) Jerome S. Bruner, "The Language of Education", 1982, in Jerome S. Bruner (ed.), *In Search of Pedagogy*, Vol. 2, Routledge, 2006, p. 81.

(18) *Ibid.*, pp. 81, 82. 引用における傍点は原文イタリック。

(19) Jerome S. Bruner, "Infancy and culture: a story", 1999, in Jerome S. Bruner (ed.), *op.cit.*, p. 202.

(20) Anthony G. Amsterdam and Jerome Bruner, *Minding the Law*, Harvard University Press, 2000, pp. 231-232. 傍点原文イタリック。

(21) *Ibid.*, p. 232.

- (22) 例えばブルーナーは「……我々は実質上、我々を育む文化の表現からはじまるのである。そして文化それ自体は弁証法、つまり自己が何であり何でありうるかについて代替するナラティブで満ちている。」と述べている（Jerome Bruner, *Making Stories*, p. 87.）。このことから、ブルーナーのいう「弁証法」は「相反するものが存立している状態」であると察せられる。
- (23) Anthony G. Amsterdam and Jerome Bruner, *Minding the Law*, p. 232.
- (24) Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986, p. 123.
- (25) Jerome Bruner, “In Response”, in David Bakhurst and Stuart G. Shanker (eds.), *Jerome Bruner: Language, Culture, Self*, Sage, 2001, p. 207.
- (26) 心理学研究として「文化の弁証法」が用いられているものとして、例えばJerome Bruner, “Infancy and culture: a story”, pp. 198-204. が挙げられる。
- (27) Anthony G. Amsterdam and Jerome Bruner, *Minding the Law*, p. 237. 傍点原文イタリック。
- (28) *Ibid.*, pp. 237-238.
- (29) Jerome S. Bruner, “Infancy and culture: a story”, pp. 202-203.
- (30) Jerome S. Bruner, “The Meaning of Educational Reform”, 1991, in Jerome S. Bruner (ed.), *op. cit.*, p. 143.
- (31) しかしながら、向かうべく方向性がそれでよいのかどうかを問う基準について、ブルーナーは示していない。その点では、デューイと比べるとブルーナーに価値論がないということが出来る。この欠点をどうすればよいのかという検討、例えば仮にブルーナーが民主主義を念頭に置いているのであればデューイの民主主義的価値論で補えるかといった検討が今後の課題として求められよう。
- (32) 代表的なものとしてJerome Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996. が挙げられる。